

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD: HACIA UNA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Philosophy of education and multiculturalism: Towards a research strategy

RODRIGO REINOSO AVECILLAS*

rreinoso81@yahoo.es

Instituto Tecnológico Superior de la Policía Nacional/Quito-Ecuador

Resumen

¿Cuáles son las articulaciones entre los procesos educativos y los procesos culturales que posibiliten comprender la educación del ser humano? Esta problemática busca ser respondida de forma exploratoria relacionando la educación y la cultura desde una perspectiva interdisciplinaria. Este camino investigativo parte de un análisis de los contenidos que se le imponen a la educación tanto como “actividad humana” y como “institución”. Seguidamente se complejiza la mirada sobre el ser humano en la búsqueda de no reducir al sujeto educativo a las parcelas de las disciplinas científicas, sino ensayar caminos en la búsqueda de una educación integral. Entre los caminos que resultan del proceso interdisciplinario es la ruta de la interculturalidad no tanto como meta sino como proceso que permite relacionar a los sujetos en pie de igualdad.

Palabras claves

Filosofía de la educación, educación, cultura, interculturalidad, interdisciplinariedad,

Abstract

What are the links between the educational and cultural processes that enable understanding the education of human beings? This issue seeks to be answered in an exploratory linking education and culture from an interdisciplinary perspective. This investigative way of an analysis of the contents that are imposed on education as much as “human activity” and “institution”. Then look on the human being in search of not reducing the education plots subject to scientific disciplines, but testing ground in the search for a comprehensive education becomes more complex. Among the roads that are the interdisciplinary process is the path of multiculturalism not so much as a goal but as a process that relates to subjects equally.

Keywords

Philosophy of education, education, culture, intercultural, interdisciplinary.

Forma sugerida de citar: Reinoso, Rodrigo (2015). Filosofía de la Educación e interculturalidad: Hacia una estrategia de investigación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1) pp. 55-72

* Maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología por FLACSO-Ecuador. Master en Gestión Pública por el IAEN. Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Investigador y consultor en políticas educativas en Ecuador.

Introducción

¿Cuáles son los puntos de encuentro entre la “educación” y la “cultura” que permitan formular una propuesta educativa integral? Dicho de otro modo, ¿cuáles son las articulaciones entre los procesos educativos y los procesos culturales que posibiliten comprender la educación del ser humano?

Esta problemática está atravesada interdisciplinariamente por los aportes dados desde la filosofía, la sociología y la antropología, pero se ve enfrentada a dos condiciones de posibilidad, por un lado, justificar la importancia de esta interrelación y buscar una estrategia de investigación lo suficientemente sólida que aporte a la reflexión académica. Estas dos interrogantes serán respondidas de forma exploratoria a lo largo del artículo.

Este artículo, se construye luego de algunos años de haber cursado los estudios de filosofía, y por invitación expresa regresó a las reflexiones filosóficas sobre la educación. Para este estudio se recupera dos investigaciones desarrolladas anteriormente. Un primer trabajo, que de forma embrionaria ensayó una definición de los elementos que integran la visión integral de una propuesta educativa (Reinoso, 2005). Y un segundo estudio que de forma nuclear trabajó la incidencia los misioneros salesianos en la configuración de las políticas educativas y culturales de la sociedad shuar en el siglo XX (Reinoso, 2010: 1).

Este artículo no únicamente recobra los aportes de estas investigaciones sino las inserta en un escenario interdisciplinario más amplio, con el objetivo macro de aportar a la estructuración de un campo de estudio sobre la filosofía de la educación en Ecuador.

Los resultados de esta investigación se presentan en tres acápites. En un primer momento se busca determinar algunas pautas conceptuales que orienten futuras investigaciones de las relaciones entre filosofía, cultura y educación. En un segundo apartado se analiza desde la reflexión filosófica los elementos que configuran “lo integral” del sujeto de la educación. Finalmente, en tercer momento, se ensayan a la luz de la producción histórica los caminos de la interculturalidad, para que a modo de conclusiones se bosqueje una línea de investigación.

Oscilaciones entre las líneas investigativas de la educación, filosofía y cultura

Teniendo como eje de la reflexión a la “educación” y considerando que sobre ella recaen las responsabilidades de la formación del ser humano dentro de una sociedad y debido al uso y abuso del concepto por diversas

áreas sociales, políticas, entre otras. Es necesario realizar algunas precisiones sobre los elementos de la definición que en este trabajo se sostendrá.

Una primera noción de la educación hace referencia a un “proceso institucional histórico que ha configurado un sistema de estándares de calidad, observables y cuantificables y jerarquizados alrededor de la educación” (Chacón, 2012: 182), perspectiva conocida como “educación escolarizada o institucionalizada”¹.

Una segunda concepción, define a la educación como una actividad humana “que fija los requisitos que deben cumplir algunas actividades para poder ser calificadas como educativas” (Acedo, 2008: 125)². En esta línea, Peters (1979) define que la educación “en esencia importa procesos que transmiten lo que es valioso, de un modo intencional, inteligible y voluntario, creando en el educando el deseo de lograrlo, todo visto dentro del conjunto de las demás cosas de la vida” (Peters, 1979: 374 citado por Acedo, 2008: 135).

Desde este punto, la diferencia de un ser humano educado de uno que no lo está, no es tanto su *saber que* o *saber cómo*, sino su *saber ver*, que implica el ver el mundo diferentemente a como lo ven. Dicho en otras palabras, ser educado “no es haber alcanzado un destino; es viajar con un punto de vista distinto” (Peters, 1979: 380 citado por Acedo, 2008: 135).

En síntesis, la educación incluye tanto un sistema histórico institucionalizado y por otro lado, actividades humanas categorizadas como educativas, que incluye procesos y contenidos, que le confieren un carácter ético al momento en que el maestro hace que el educando viva con una nueva visión (Acedo, 2008: 135).

La primera noción de la “educación” como un sistema histórico institucionalizado fue abordada desde las Ciencias Sociales en la búsqueda de explicar entre otros temas la reproducción de la marginalidad educativa (Saviani, 1984: 7).

En este campo Saviani identificó dos grupos de teorías. Un primer grupo desde el funcionalismo estructural que consideró a la educación como la responsable de generar procesos de igualdad social, pero, olvidó la incidencia de los determinantes sociales en la escuela y en la educación de los miembros (Saviani, 1984: 8).

Un segundo grupo de enfoques teóricos críticos arguyen que la educación no es autónoma, sino un instrumento que reproduce a través de ciertos mecanismos sutiles las condiciones de marginalidad social, empero este acercamiento opaca la importancia de los procesos educativos en la formación social de los educandos (Saviani, 1984: 7).

Estos dos grupos de teorías, requieren una perspectiva integral de análisis, que abriría un campo de investigación que preste atención tanto

a los procesos pedagógicos y educativos como a las condiciones para garantizar los derechos a la educación de la población.

La otra acepción de la “educación como una actividad humana” es abordada por la filosofía, que ha perdido su incidencia, por el auge de las ciencias en la reflexión educativa o porque su reflexión se ha quedado anclada a posturas normativas de carácter *a priori*.

Históricamente se configuraron ciertos supuestos *a priori* sobre el ser humano y sobre el ser educado. Estos supuestos se originaron en perspectivas religiosas o metafísicas que definieron la naturaleza de los niños, que en ocasiones se asumió que la naturaleza del hombre era “esencialmente pecaminosa y que habría de contar con esa condición para tratar a los niños” (Moore, 1995: 34).

Por otro lado, Rousseau expresó categóricamente “que todo está bien al salir de las manos del autor de la naturaleza; todo degenera en manos del hombre” (Rousseau, 2000: 8). Dicho en otras palabras, los niños nacían esencialmente buenos sino es la sociedad la que corrompe la bondad de los infantiles (Rousseau, 2002). Estos dos supuestos no podríamos impregnarles falsedad, puesto que la figura angelical de un niño no serviría como demostración de la naturaleza pecaminosa del ser humano, ni tampoco el vicio en los niños sería una demostración de que la sociedad los corrompe. Porque son posturas que no surgen de la observación, de la experiencia de como son los niños.

Un segundo supuesto se fundamenta en la aseveración de Locke en su “Ensayo sobre el entendimiento humano” que señala categóricamente que en los niños no existen en el entendimiento ciertos principios innatos (Locke, 1994: 47). A pesar del consenso universal por considerar la existencia de principios innatos, Locke sustenta que:

Esos principios no están impresos en el alma naturalmente, porque los desconocen los niños, los idiotas, etc. Porque, primero, es evidente que todos los niños no tienen la más mínima aprehensión o pensamiento de aquellas proposiciones, y tal carencia basta para destruir aquel asentimiento universal, que por fuerza tiene que ser el concomitante necesario de toda verdad innata. Además, me parece caso contradictorio decir que hay verdades impresas en el alma que ella no percibe y no entiende, ya que estar impresas significa que, precisamente, determinadas verdades son percibidas, porque imprimir algo en la mente sin que la mente lo perciba me parece poco inteligible. Si, por supuesto, los niños y los idiotas tienen alma, quiere decir que tienen mentes con dichas impresiones, y será inevitable que las perciban y que necesariamente conozcan y asientan aquellas verdades; pero como eso no sucede, es evidente que no existen tales impresiones (Locke, 1994: 50).

Esta argumentación de Locke sustenta que los niños –sujetos educativos– no tiene impresiones innatas o ideas primeras. Sino que las ideas en la estructura del pensamiento de Locke son “cualquier *cosa* que la mente percibe dentro de sí o que es *el objeto inmediato* de la percepción” (Locke, 1994: 186) y que la mente esta provista de un gran número de ideas simples comunicadas por los sentidos según las descubren en las cosas externas (1994: 435).

En síntesis, esta perspectiva clásica de la filosofía sustenta con razón que no existen ideas innatas, pero anula la capacidad creadora del entendimiento en su incidencia sobre las ideas y que estas están reducidas a la determinación de los sentidos.

Otro supuesto fue planteado por Froebel, que describe que en cada niño se ejemplifica un patrón divino de desarrollo que debe realizarse durante la vida y debe lograrse mediante la educación (Froebel, 2003 [1826]: 4).

Considero que estos supuestos son formulados antes de la experiencia y resultado de un análisis influenciado por posturas filosóficas y religiosas. Sin embargo, estos supuestos son *a priori*, e imposibilitados de confirmación o refutación empírica y surgen de una metafísica alejada de la experiencia. Sin embargo, la fuerza conceptual de estos supuestos todavía sigue definiendo el contenido de la educación. En este sentido, requerimos una reflexión sobre la educación desde la experiencia de como son los niños y como es la sociedad en que se insertan.

Un camino surge de una reflexión seminal en la búsqueda de la fundamentación ontológica de la educación, con la finalidad de configurar una propuesta educativa que comprenda al ser humano como unidad de ser. A partir de ésta unidad se construye la experiencia individual y colectiva, pasa a un conocimiento intelectual-comprensivo y por fin la unidad de la práctica (Sanmartín, 2006: 47). Esta perspectiva teórica, permite recuperar la importancia de la experiencia no solo individual sino colectiva, sumergirle en procesos analíticos que brinde oportunidades para el quehacer educativo, pero que requiere ser profundizada y ampliada con metodologías.

En síntesis, la observación del contexto educativo, del sujeto a educarse y la reflexión sobre estos elementos abren perspectivas fundamentales en la construcción de sujetos con una nueva forma de ver el mundo. Esta nueva forma de ver el mundo no resulta de un ser humano determinado por su parte volitiva, cognoscitiva o técnica sino por su integridad. A continuación, se discuten algunos elementos para una comprensión integral del ser humano como fundamento del proceso educativo.

Elementos para una comprensión integral del ser humano

La cuestión educativa por definición se refiere al hombre, ya que, lo humano y lo educacional constituye significados-significantes mutuamente referidos (Fullat, 1997: 7). En la actualidad contemplando la constelación de ciencias con su abundante información sobre el hombre, en lugar de dar unidad a la concepción del ser humano, lo ha disgregado y su consecuencia en el campo educativo es la implementación de procesos educativos que se abandonan en la pura facticidad o con fines mercantilistas. Estos saberes deben ser sometidos a un proceso de análisis y de reflexión filosófica que articule y brinde una nueva interpretación de los datos.

Una aproximación al conocimiento del ser humano y sobre los supuestos sobre la naturaleza del ser humano educado, será fundamental para dilucidar la actividad educativa (García, 1996: 49).

En las perspectivas educativas existen supuestos que admiten una finalidad de la educación y unos principios estructurados y estructurantes tanto de los procesos educativos como de la concepción del ser humano como educado. De la somera revisión científica se pueden identificar algunas formas de ver y conceptualizar al ser humano.

Una primera aproximación considera al *hombre como organismo psico-biológico*. Esta postura es desarrollada por las ciencias físicas y biológicas tratando de explicar el origen y el funcionamiento del ser humano, cuyo método se mantiene dentro del campo de la observación y la experimentación. El hombre desde la perspectiva biológica es un organismo psico-biológico, resultado de un proceso evolutivo y de la relación con los otros seres de la naturaleza (Fullat, 1997: 35).

Esta ilustración evolucionista y mecanicista del ser humano encuentra sustento en las ilustraciones del materialismo físico, que reduce lo psíquico, lo biológico y lo químico a elementos de lo físico. Por ejemplo, los sentimientos no son más que efectos de los estímulos físicos del hombre, donde las leyes básicas que rigen al universo son exclusivamente físicas (Gastaldi, 1990: 56-57).

Esta explicación científica tiene su fundamento en la materia como la matriz última de toda la realidad y en particular de toda expresión humana científica, artística, religiosa y cultural (Gastaldi, 1990: 141). En consecuencia, esta mirada determina y reduce al ser humano y sus actividades a meros apéndices físicos que se intercambian y se pierden en la gran constelación de cuerpos físicos.

Sin embargo, se debe rescatar la dimensión concreta, existencial y corporal del ser humano en la superación del dualismo. El ser humano es un ser corpóreo que se expresa en actividades psico-orgánicas en todos los actos que realiza. Ya que, no es solo el alma que piensa o el cuerpo

que siente, el hombre es el que piensa, quiere, ama, siente, obra y trabaja (Gastaldi, 1990: 71).

En efecto, las acciones humanas no están determinadas por el esquematismo cognoscitivo, ni por la incidencia del poder de los objetos, sino por la existencia corpórea del existente privilegiado (el ser humano). Esta visión lleva a replantear que el cuerpo no es un objeto del ser humano, ni este se reduce a él, sino es un “ser encarnado que se aparecerse como cuerpo, como este cuerpo, sin poder identificarse con él, sin poder tampoco distinguirse de él” (Marcel, 1959: 30). Esta perspectiva obliga que la existencia de mi cuerpo y de las cosas esté vinculada con la existencia del ser humano a través de un cordón umbilical que los liga. Pero, al cortarse esta relación se desplegará un proceso de cosificación del mundo y del ser humano.

Otra imagen que define al ser humano *es la perspectiva social*, esta perspectiva tiene sus orígenes en los escritos de Aristóteles, que expresa:

El Estado procede siempre de la naturaleza, lo mismo que las primeras asociaciones, cuyo fin último es aquél; porque la naturaleza de una cosa es precisamente su fin, y lo que es cada uno de los seres cuando ha alcanzado su completo desenvolvimiento, se dice que es su naturaleza propia, ya se trate de un hombre, de un caballo, o de una familia. Puede añadirse, que este destino y este fin de los seres es para los mismos el primero de los bienes, y bastarse a sí mismo es a la vez un fin y una felicidad. De donde se concluye evidentemente que el Estado es un hecho natural, que el hombre es un ser naturalmente sociable, y que el que vive fuera de la sociedad por organización y no por efecto del azar, es ciertamente, o un ser degradado, o un ser superior a la especie humana (Aristóteles, 1951: 7).

El ser humano en su naturaleza es sociable y su fin es ser sociable, en el sentido que está orientado a la relación con otros hombres en la formación de asociaciones como espacios donde comparte sueños e ideales y donde se realizan sus vidas. En este devenir social ¿el hombre es un ser individual orientado en primer lugar hacia el mundo o bien es antes que nada un ser en comunión con otras personas? (Gastaldi, 1990: 86).

Una primera aproximación de que el hombre es un ser en el mundo se debe mucho al filósofo alemán Martín Heidegger, quien insistió que:

La esencia de este ente está en su “ser relativamente a”. El “que es” (*essentia*) de este ente, hasta donde puede hablarse de él, tiene que concebirse partiendo de su ser (*existentia*). El problema ontológico es justamente el de mostrar que si elegimos el término existencia para designar el ser de este ente, este término no tiene ni puede tener la significación ontológica del término tradicional *existentia*: *existentia* quiere decir ontológicamente “ser ante los ojos”, una forma de ser que por esencia no conviene

al ente del carácter del “ser ahí”. Evitamos la confusión usando siempre en lugar del término *existentia* la expresión exegetica “ser ante los ojos” y reservando el término de existencia, como determinación del ser, para el “ser ahí” (Heidegger, 2014 [1927]: 54).

La determinación del ser-ahí o conocido comúnmente como *da-sein* o el hombre, que es un ser en el mundo. La relación entre el ser-ahí y el mundo es inseparable, porque el ser-ahí es el que le da la significatividad al mundo. De ahí, se entiende que la existencia es un elemento fundante en la definición del ser humano, pero que no determina plenamente al ser-ahí. Por lo tanto, como seres humanos no somos espectadores en el mundo sino que somos actores en diálogo con él y lo transformamos llenándole de sentido, en base a los proyectos (Gastaldi, 1990: 87).

Sin embargo, existen otras aproximaciones, como el *individualismo*, que se enfoca en el yo solitario y autosuficiente, cerrado y aislado de los demás seres humanos, donde las relaciones personales son accidentales. Porque la relación con los demás parte del “yo pienso” que determina el accionar del ser humano.

El individualismo abarcó otros campos como: el político iniciado por John Locke en el culto a la propiedad privada; en lo económico con Adam Smith padre de la economía liberal; en lo pedagógico con Jean-Jacques Rousseau.

En oposición al individualismo surgió el *colectivismo*, de la misma raíz racionalista. Para Platón el hombre quedó disuelto en la idea, en Hegel en el Estado totalitario y en Marx el ser humano estuvo disuelto en la totalidad social. Es decir, el hombre fue un engranaje dentro del sistema de producción, y que como individuo no tiene una vocación diversa que el de la colectividad (Gastaldi, 1990: 89).

Estas perspectivas filosóficas originan las posiciones políticas tanto del liberalismo que centra su punto de vista en el individuo, como del socialismo que disuelve al hombre en la sociedad.

Como una perspectiva novedosa, que valora en primera instancia la relación interpersonal sobre la relación del hombre con el mundo fue el *personalismo*. Para esta corriente:

La persona no se realiza más que en comunidad: esto no quiere decir que la manera de hacerse sea perdiéndose en el “mundo del sé”. No hay vida comunitaria más que en una comunidad de personas. El problema mismo de la persona no has llevado al problema de la comunidad, y nos ha conducido a preguntarnos qué forma de comunidad integra a la persona y que formas la rechazan. La búsqueda de un estatuto en el que se conjugue la persona y la comunidad: estas son dos líneas fuerza de nuestra reconstrucción personalista (Mounier, 1967: 36-37).

En esta perspectiva lo fundamental de la relación es la persona y la comunidad, entendida esta última como la persona de personas, ya que el hombre es un ser para el encuentro y solo se comprende la historia cuando este se encuentra con otro hombre y crean con él una relación interpersonal (Gastaldi, 1990: 90).

En este campo, como arguye Mounier lo que más contribuye a la realización del hombre es la comunidad, ya que somos seres de interioridad pero de interioridades abiertas, destinadas a la comunión interpersonal, donde la alteridad es una parte constitutiva del ser humano y este fundamento no se encuentra ni en la parte racional, ni en la naturaleza biológica, sino en el hecho de ser interpelado como persona por otro ser humano a través de la comunicación (Gastaldi, 1990: 95).

Otra imagen del hombre que surge desde el campo filosófico es como *ruah*³. Esta visión parte de la valoración de los conocimientos de las ciencias biológicas y sociológicas que brindan acercamientos importantes, pero requieren de un esfuerzo adicional por entender la totalidad del ser humano. Esta imagen es mucho más problemática que las anteriores, donde fácilmente se pueden relacionar estos esfuerzos a corrientes teológicas.

Esta imagen está integrada por comprender al ser humano en su facultad intelectual que le permite comprender el interior de la cosas y generar conocimientos de las realidades. Pero muy ligado a la inteligencia está la voluntad, ya que conoce lo que se quiere y se quiere lo que se conoce, Gilbert menciona de un vínculo indisoluble: “La inteligencia determina una meta para la voluntad que pone en movimiento toda su potencia para acceder a él. Inversamente la voluntad propone a la inteligencia un fin deseable que movilizará todos sus recursos analíticos” (2000: 55).

Esta posición tiende a la verdad que es animada por la voluntad y que para ello se convierte en el bien, donde descubrimos un perfeccionamiento recíproco, es decir la voluntad perfecciona el conocimiento así como el conocimiento perfecciona la voluntad.

Entonces, la acción educativa busca desarrollar la inteligencia para captar la verdad y animar a la voluntad, ya que se puede desarrollar el razonamiento lógico, ideas conceptos y pensamientos pero imposibilitados de enganchar con la cultura y con la resignificación y transformación de la sociedad.

La inteligencia debe diferenciarse de la razón y de la mente. La razón y la mente pueden desvincularse de la realidad como sucedió con posturas racionalistas que sirvieron de semillero de propuestas nacionalistas y de diferenciación racial. Con la recuperación de la inteligencia las cosas del mundo adquieren sentido, son humanizadas y dejan de ser manipuladas.



Además, el proceso educativo requiere como expresa Sarmiento “rescatar la dignidad del hombre, valorarlo como un ser libre y responsable, capaz de su propio aprendizaje, de su propio desarrollo y comprometido con el progreso de su comunidad” (2010: 90). En otras palabras, el hombre es un ser libre y responsable, que se enfrenta a la separación continua de la libertad del campo ético y se limita a una explicación natural o psicológica, entendida como un punto de partida para el desarrollo objetos insertos en el gran mercado de la sociedad capitalista.

Entonces, hay que recuperar la médula espinal de la libertad y su vinculación con la ética en el camino de configurar un ser humano educado. Entre los criterios para esta vinculación es comprender a la persona en toda su integridad: como un ser corpóreo, racional y espiritual, en permanente relación con los demás y con el mundo, y que se va perfeccionando en la historia (Gastaldi, 1990: 175).

La libertad como engranaje de la ética exige la responsabilidad, y la educación debe llevar a educar en la responsabilidad, ya que no hay libertad sin responsabilidad y responsabilidad sin libertad y de igual forma no hay educación sin libertad y libertad sin educación. Los procesos educativos se deben enfocar en propiciar espacios para crecer en libertad para tomar decisiones en responsabilidad.

En síntesis, llegar a una definición del ser humano que determine un proceso educativo, es *contranatura* de lo que se busca en este artículo, en parte porque su definición cosifica al ser humano, y por opacar la variedad de procesos educativos que se pueden desplegar buscando un compromiso social por garantizar el derecho a la educación de todas y todos los ciudadanos.

Sin embargo, no se puede quedar en el puro agnosticismo, sino avanzar en propuestas de investigación que permita identificar y ampliar las dimensiones que se han trabajado en este artículo. Esta investigación busca desde este telón de fondo trazar puentes entre los procesos educativos y los procesos culturales, evitando relacionarlas como procesos autónomos y como relaciones mecánicas.

En el camino de la interculturalidad

¿Cómo generar procesos educativos interculturales desde una perspectiva integral del ser humano? Para responder esta problemática, como condición de posibilidad es urgente integrar la importancia de la cultura, como el nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy, principalmente porque esta nueva perspectiva permite “nombrar los nuevos actores y los nuevos conflictos, las representaciones del yo y de las colectividades que

descubre la nueva mirada que hace aparecer ante nuestros ojos un paisaje nuevo” (Touraine, 2005: 13).

En los últimos cuarenta años hemos presenciado un debilitamiento de las categorías de clase –burguesía/proletariado como elemento para entender la sociedad y su reemplazo por la categoría cultura. Para trazar puentes entre los procesos educativos y los culturales, se identifica tres aproximaciones.

La primera que relaciona tanto a la cultura y a la educación como elementos autónomos y monolíticos, como “mercancías”, como productos terminados que se comercializan dentro una sociedad mercado. Dentro del mercado, la responsabilidad de la educación de los miembros de una sociedad es compromiso de los individuos y no de la sociedad, porque cada individuo debe elegir el proceso educativo que a bien tuviese según sus posibilidades adquisitivas de compra.

Este camino tiene un error por partida doble, por un lado, esencializa a la cultura y la educación como productos terminados y por otro lado, considera que los individuos como elementos autónomos que toman sus decisiones por sí mismos sin ninguna mediación y olvida que muchas elecciones depende de las reglas de juego impuestas por la sociedad de mercado.

En este campo los educadores están ocupados de insertar contenidos culturales de los pueblos y de las nacionalidades en los procesos educativos escolarizados. Estos contenidos interculturales son convertidos en conocimientos transferibles que pasaron por un momento de escritura y de “gramatización” (Uzendoski, 2009; Gnerre, 2008), imaginados muchas veces por actores como antropólogos, activistas, misioneros desde una perspectiva legítima que busca “ser la voz de los que no tienen voz”.

Los contenidos culturales producidos desde esta perspectiva y reproducidos a través de los procesos educativos terminan configurando categorías que clasifican y que permiten pensar y relacionarse con los “otros”. Un acercamiento a este proceso de imaginación de los “otros” y sus estilos de vida que se despliegan en los centros educativos y que permiten determinar la reproducción de un racismo institucionalizado (Andrés, 2008: 151). En otras palabras, la folklorización de la cultura y su inserción en el proceso educativo en lugar de generar procesos críticos termina reproduciendo involuntariamente las relaciones jerárquicas entre los ciudadanos en el Ecuador.

La segunda perspectiva, que desplegó la relación de lo educativo y lo cultural fue la estrategia política. Este camino, fortaleció la importancia de la cultura como una bandera para reivindicar los derechos de los pueblos y nacionalidades que históricamente se habían vulnerado y encontró en los espacios educativos su institucionalización. Esto no significó que los procesos educativos no fueron atendidos sino que se priori-

zaron las demandas políticas sobre las educativas y sirvieron los espacios educativos como espacios de concientización política y de fortalecimiento organizativo (Martínez Novo, 2004).

Finalmente, se puede desarrollar otro tipo de relaciones entre la educación y la cultura desde los procesos de construcción histórica y social desplegados por la academia. Es decir, no es la mera incorporación de contenidos, sino la estructuración de procesos educativos desde una lógica cultural, donde la relación en pie de igualdad entre los sujetos se convierta en la principal condición para construir espacios interculturales. Estos procesos se afectan mutuamente, por un lado, la educación incide en el proceso cultural de una sociedad y la sociedad incide en la definición del proceso educativo.

Antes de avanzar en esta línea de investigación es necesario identificar el debate alrededor de dos visiones que erróneamente se desarrollaron sobre la definición de la cultura.

Una primera visión de la cultura como un “espacio de los comunes”. Por “espacio de los comunes” se entiende al lugar independiente que utilizan los académicos ante la falta de respuestas ante ciertas problemáticas sociales. Por ejemplo, “los comportamientos de *tales* personas se deben a que su cultura es *así*”.

Este discurso encarna un problema de fondo, que identifica el conocimiento observable producido por los académicos a lo que ellos se definen como grupo cultural, dicho de otro modo, el grupo se define por los conocimientos obtenidos sobre él. El error radica en determinar al conocimiento como una copia de lo real, y se olvida el papel importante del sujeto cognoscente en el proceso de construcción del conocimiento.

Una segunda visión es la folklorización de la cultura, determinada en parte por determinar que la cultura se expresa solamente en las artesanías, en bailes, y en su idioma. Pero, se olvida que estos objetos son producidos y responden a una lógica histórica de producción. Esta visión tiene el error de convertir al pasado en el dictador del presente, es decir, la cultura ya está hecha; es necesario “volver a ser como antes”, a cómo vivían nuestros antepasados. Pero, se olvida que este volver es una estrategia política y una elección que realizan los sujetos como miembros de un pueblo o una nacionalidad.

Una vez, determinado los equívocos que categorizaron a la cultura y que transitaban en los sistemas de reproducción social presentes en una sociedad, considero que la antropología es un campo importante para comprender a la cultura en el camino de construir espacios educativos interculturales.

Al revisar el camino desarrollado por la antropología identificó tres paradigmas sobre la cultura. Esta diferenciación conceptual alrede-

dor de la cultura permite avizorar caminos para la interculturalidad en la educación.

Uno de los paradigmas concibió a la cultura como un “complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad” (Tylor, 2007 [1871]: 64). Este paradigma construyó el estatus epistemológico de la antropología y de la práctica etnográfica de los antropólogos en siglo XX, en la búsqueda por conocer a los grupos étnicos alejados de la “civilización” y determinar en base a los principios generales las etapas de desarrollo o evolución de cada pueblo.

En esta misma escuela Franz Boas determinó que existen varias culturas, con *formas y patrones complejos* que resultan de complejas causas históricas que no se prestan a simplificación (Barfield, 2002: 139).

Posteriormente, autores como Ruth Benedict señaló en términos generales que todo grupo humano esta predeterminado por un *repertorio cultural* de carácter natural que delimita al grupo social. Este repertorio cultural se transmite a través de la socialización que configura las características psicológicas y el comportamiento de sus miembros.

Además, conceptualizó que cada cultura “descartaba elementos que eran incongruentes, modificaba otros para sus propios fines e inventaba otros que se relacionaban con sus gustos, y el resultado era una *cosmovisión única*” (Benedict, 1934: 34).

Este paradigma configuró la comprensión de la cultura como un todo complejo, como forma o patrón, o como una cosmovisión única, desde donde se explicaba las actuaciones de los individuos. Dicho de otro modo, todo grupo humano había configurado una estructura que puede estar en el lenguaje, en la cosmovisión desde donde se puede interpretar y explicar las diversas formas de convivir de cada uno de los pueblos.

Sin embargo, podemos ensayar algunas críticas a este enfoque, principalmente por la sobredimensión del papel de la cultura sobre el individuo, en otras palabras los comportamientos de los individuos estarían completamente pautados por la cultura (Almeida, 1996). Pero, los sujetos son actores que crean y recrean sus formas de entender la vida, y sus actos deben comprenderse no únicamente teniendo como referencia su repertorio cultural, sino su relación con otros grupos y con sus estrategias de supervivencia dentro de las estructuras sociales y políticas.

Una segunda aproximación de la cultura fue desarrollada por Fredrik Barth (1969), y conceptualizó a la cultura como una variable dependiente de la etnicidad. Como resultado de su investigación determinó el contenido de la etnicidad y sostuvo que esta se constituyó dentro de un proceso adaptativo e intencionado en el juego de las características socio-culturales movilizadas por los individuos en la búsqueda de beneficios de su entorno.



El grupo étnico está definido por: “un proceso de auto perpetuación biológica, por compartir valores culturales, un campo de comunicación (idioma), que permite que cada uno de los miembros se identifique a sí mismos y puedan ser identificados por otros” (Barth, 1976: 11).

Desde este enfoque, la cultura no es una característica de los grupos como portadores de ella, sino es un instrumento de adscripción resultado de los procesos de adaptación de los grupos étnicos.

Sin embargo, la propuesta de Barth coloca a la cultura en una mera instrumentalidad y utilidad coyuntural, dejando de lado la ponderación histórica y las relaciones de poder y la desigualdad interna de los miembros de un grupo étnico. Además, esta perspectiva subrayó la importancia de que metodológicamente se sobredimensione el conflicto exterior entre grupos étnicos y no se reconstruya la conflictividad interna que subyace en pueblo o nacionalidad (Almeida, 1996: 13).

Finalmente, algunos antropólogos y sociólogos contemporáneos en la busca de comprender a la cultura y la sociedad no como un elemento estático determinado, sino enfocado en el modo en cómo incide la cultura en los individuos y viceversa. Desde este enfoque se pueden identificar dos variables importantes.

Una primera perspectiva que inserta el poder como una categoría de análisis indispensable para comprender la identidad y la cultura de los pueblos y nacionalidades, con el interés de revelar las relaciones de poder al interior de los grupos y la influencia de las estructuras en la reproducción de las desigualdades sociales.

Por otro lado, emerge la propuesta del constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista que trasladó el análisis de las reproducciones sociales y simbólicas dentro de una sociedad desde *el hecho realizado* hacia *el modo en el que se realiza* como una crítica a las posturas objetivistas que ignoran la acción y el actor y a los subjetivistas por opacar la incidencia de las estructuras en las interrelaciones cotidianas de los actores.

Esta propuesta acuñada por Pierre Bourdieu, empleó el término estructuralista o estructuralismo en el sentido de que existen de estructuras en el mundo social y no solamente en los sistemas simbólicos como el lenguaje o el mito. Sino, la presencia de estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar y coaccionar las prácticas y representaciones de los individuos (Bourdieu, 2000 [1987]: 127).

Y el término constructivismo porque hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que se llama *habitus* y por otra parte estructuras (Bourdieu, 2000 [1987]: 127).

Bourdieu relaciona de forma dialéctica las estructuras objetivas de la sociedad y fenómenos subjetivos presentes en los actores a través

de la práctica. Para concebir esta incidencia mutua utiliza dos conceptos centrales en su planteamiento teórico, *habitus* y *campo*, al primero se entendió como:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni de dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007: 86).

En efecto, el *habitus* es el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasamiento de esas prácticas (Bourdieu, 2006 [1979]: 169), pero no determina la acción de los actores, pero que la condiciona.

Por otro lado, el *campo* es definido como una red de relaciones que son desplegadas por los actores y las instituciones, esta red es una arena de batalla entre los agentes por salvaguardar o mejorar su posición dada por la acumulación de capitales sociales, culturales. En este sentido Bourdieu define el *campo* como:

El espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (Bourdieu, 1997: 49).

En efecto, estas dos perspectivas permiten configurar que los procesos educativos no están alejados de la concepción de la sociedad, ni tampoco de la forma cómo se considera que una persona esté educada integralmente y de los procesos culturales.

En suma, el camino de interculturalidad en el proceso educativo debe construirse sobre una definición amplia de la cultura y dentro de un campo de transformación social en la búsqueda de la igualdad y del ejercicio de los derechos por parte de todas y todos.

A modo de conclusión

A lo largo del artículo se configuraron tres campos de análisis que requieren de una profundización en futuras investigaciones.



Primero, la importancia de combinar una perspectiva filosófica y sociológica sobre la educación que posibilite no sumar sino integrar perspectivas metodológicas y teóricas que estructuren caminos para la investigación en el campo de la filosofía de la educación. Es decir, los campos de la reflexión filosófica sobre la educación no pueden estar desligados de la reflexión social sobre la institución educativa, esta fusión permitirá abrir nuevas perspectivas para entender el proceso educativo y la configuración del ser humano como su fundamento.

Un segundo elemento es trabajar por y sobre la integralidad del ser humano, significa en otras palabras una valoración del cuerpo, del proceso sensorio, del proceso analítico, pero también de las relaciones sociales, la cultura y su apertura a la ética. Considero la integralidad no únicamente como base de un proceso educativo, sino también como un horizonte que permita a que todos los seres humanos se les garanticen sus derechos a la educación y a la cultura.

Por último, el camino de la interculturalidad, se basa en una conceptualización de la cultura, porque esta comprensión cultural será el generador del proceso educativo. En efecto, para revisar las relaciones interculturales se deben comprender primero los supuestos sobre la cultura.

Notas

- 1 Por educación escolarizada en un sentido restringido “se entenderá al conjunto de servicios educativos que se imparten en las instituciones educativas, lo cual implica proporcionar un espacio físico para recibir formación académica de manera sistemática y requiere de instalaciones que cubran las características que la autoridad educativa señale”.
- 2 En esta línea, Peters (1979) define a la “Educación en esencia importa procesos que transmiten lo que es valioso, de un modo intencional, inteligible y voluntario, creando en el educando el deseo de lograrlo, todo visto dentro del conjunto de las demás cosas de la vida” (Peters, 1979: 374 citado por Acedo, 2008: 135).
- 3 El significado de Ruah está anclado a la concepción bíblica y puede traducirse como espíritu “es una realidad dinámica, innovadora, creadora; es símbolo de juventud, de viveza, de renovación”.

Bibliografía

ACEDO, Luz

- 2008 Caracterización conceptual de la educación como praxis: Un estudio desde la perspectiva de R.S. Peters. *Tópicos: Revista de Filosofía*, 113-137.

ALMEIDA, José

- 1996 Polémica antropológica sobre la Identidad. *Identidad y Ciudadanía: enfoques teóricos*: 7-13.

- ANDRÉS, Lydia
 2008 *Imaginarios en formación*. Quito: FLACSO, Abya-Yala.
- ARISTÓTELES
 1951 *Política*. Instituto de Estudios Políticos.
- BARFIELD, Thomas
 2002 *Diccionario de Antropología*. México: Siglo XXI editores.
- BARTH, Fredrik
 1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de sus diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre
 1997 *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
 2000 [1987] *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
 2006 [1979] *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
 2007 *Sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- CHACÓN, Humberto
 2012 Educación y participación social y políticas públicas en Ecuador: Entre el capitalismo cognitivo y el socialismo del siglo XXI. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 181-194). Madrid: OEI.
- FROEBEL, Friedrich
 2003 [1826] *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Universal.
- FULLAT, Octavi
 1997 *Antropología Filosófica de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, María
 1996 *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*. Navarra: Ed. Eunsa.
- GASTALDI, Ítalo
 1990 *El hombre un misterio*. Quito: Ed. Don Bosco.
- GILBERT, Paúl
 2000 *La simplicidad del principio: prolegómenos a la metafísica*. México: Universidad Iberoamericana.
- GNERRE, Maurizio
 2008 Misioneros frente al desafío de la alteridad: palabras, discursos, eventos comunicativos, coreografías y espacios. En *Nombre de Dios: la empresa misionera frente a la alteridad*. Quito: Abya-Yala.
- HEIDEGGER, Martin
 2014 [1927] *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOCKE, John
 1994 *Ensayo sobre el entendimiento humano* Tomo I. México: Ediciones Gernika.
- MARCEL, Gabriel
 1959 *Filosofía concreta*. Madrid: Paidós.
- MARTÍNEZ NOVO, Carmen
 2004 Los misioneros salesianos y el movimiento Indígena de Cotopaxi: 1970-2004. *Ecuador Debate*, 63, 235-268.
- MOORE, Terry
 1995 *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOUNIER, Emmanuel
 1967 *El compromiso de la acción*. Madrid: Editorial ZYX S.A.
- REINOSO, Rodrigo
 2005 *Crítica a los procesos de aprendizaje imperantes en la Unidad Educativa a Distancia Dr. Camilo Gallegos Domínguez* (Tesis de Licenciatura). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

- 2010 *Conflicto educativo entre misioneros salesianos y Shuar en la provincia de Morona Santiago* (Tesis de Maestría). Quito: FLACSO.

ROUSSEAU, Jean- Jacques

- 2000 *Emilio*. España: Elaleph.

- 2002 El Hombre nace bueno. En *El arte de educar: la educación en la voz de grandes pensadores* (pp. 95-104). México: Alamah.

SANMARTÍN, Rómulo

- 2006 Fundamento metafísico de la educación. *Sophia*, 46 -79. Universidad Politécnica Salesiana.

SARMIENTO, Luis

- 2010 *Presupuestos pedagógicos de Acción Cultural Popular Subyacentes en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia 1947-1986*. (Tesis Doctoral). Tunja.

SAVIANI, Dermeval

- 1984 Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 7-24.

TOURAINE, Alain

- 2005 *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

TYLOR, Edward

- 2007 [1871] Cultura primitiva. En *Antropología lecturas*, 64-78. Barcelona: Mc Graw Hill.

UZENDOSKI, Michael

- 2009 La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía. En *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: FLACSO.

Fecha de recepción del documento: 27 marzo de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015